

# EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA DE 1ºCEB EM DEBATE: ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO DOS PROFESSORES

**Zélia Caçador Anastácio, Graça Simões de Carvalho**

**IEC, Universidade do Minho – Braga / Portugal**

[zeliaf@iec.uminho.pt](mailto:zeliaf@iec.uminho.pt), [graca@iec.uminho.pt](mailto:graca@iec.uminho.pt)

## RESUMO

A educação sexual nas escolas portuguesas tem sido motivo de controvérsia e de grande debate, atendendo aos obstáculos que se impõem à sua concretização na sala de aula. Com o objectivo de identificar as argumentações dos professores de 1ºCEB a favor e contra a sua abordagem, realizámos um debate onde as diferentes opiniões de quatro profissionais foram confrontadas perante um auditório de futuros professores. O debate foi gravado com o consentimento dos participantes e posteriormente transcrito. Para análise seguiu-se a técnica dos “termos pivot” com vista à categorização e representação gráfica dos argumentos. Seguindo a tipologia de Plantin (1996), as argumentações contra foram essencialmente sobre a pessoa e de autoridade (citada e para a família). As argumentações a favor assentaram no exemplo positivo de abordagens concretizadas, na autoridade (de direito para os professores concedido pela legislação), na causa e na natureza das coisas. Entre estas posições extremas encontrou-se a argumentação moral, pela analogia e pela causa justificativa da não abordagem, acompanhada pelo sentimento de insegurança, que caracterizou uma postura de evitação. O estudo das argumentações permitiu tipificar três tipos de atitudes dos professores face à educação sexual (contra, evitação e a favor) e revelou-se um contributo fundamental para ultrapassar obstáculos à sua implementação.

## 1. Introdução

A educação sexual nas escolas portuguesas tem vindo a ser discutida há mais de duas décadas, contando com um quadro legal que a regulamenta desde 1984, ano em que foi publicada a primeira lei a contemplar a educação sexual em meio escolar (Lei n.º 3/84). A partir daí, outros normativos se seguiram tendo a temática sido incluída em áreas do sistema educativo, como se verificou com a respectiva lei de bases publicada em 1986 (Lei n.º 46/86), ou noutras que especificamente lhe dizem respeito, como é o caso da Lei n.º 120/99 e do Decreto-Lei n.º 259/2000 que a regulamenta. Mais recentemente, o actual Governo Constitucional, considerando a responsabilidade que a escola tem na educação para a saúde, para a sexualidade e para os afectos, publicou a sua primeira estratégia de actuação no Despacho nº 19737/2005, com vista à criação de um grupo de trabalho para a educação sexual, que foi *“incumbido de proceder ao estudo e de propor os parâmetros gerais dos programas de educação sexual em meio escolar, na perspectiva da promoção da saúde escolar”* (Ponto 1).

À medida que as tentativas legais de implementação da educação sexual se têm afirmado, também movimentos de contestação social se têm insurgido contra este processo educativo, nomeadamente os provenientes de grupos religiosos ou de associações de pais (Vaz *et al.* 1996). Porém, os estudantes do 3º Ciclo do Ensino Básico (3ºCEB) e do Ensino Secundário, aquando de manifestações alusivas a algum problema do sistema educativo, de que é exemplo recente a contestação das aulas de substituição, relembram

sempre a falta de educação sexual nas escolas. Por outro lado, no contacto próximo com professores de 1ºCEB, os profissionais vão relatando situações do contexto educativo que carecem de educação sexual, sem que muitas vezes tenham capacidade de lhes dar resposta.

As poucas acções de educação sexual que têm sido levadas a cabo, têm-se dirigido essencialmente para a adolescência, ou seja, para alunos do 3ºCEB e do Ensino Secundário. Todavia vários autores têm salientado a importância da educação sexual na escola do 1ºCEB. Por exemplo, Milton (2003) refere que para que esta vertente educativa ocorra antes da iniciação sexual tem de ser proporcionada na escola do 1ºCEB e acrescenta que, embora as crianças desta faixa etária ainda não sejam sexualmente activas, têm o direito de obter informação de uma fonte credível e acessível como é o professor.

Perante esta justificação e sabendo das dificuldades de implementação da educação sexual (ES) em meio escolar, importa conhecer a argumentação dos professores a favor ou contra a abordagem desta temática em contexto de sala de aula. O estudo da argumentação tem vindo a adquirir relevo na educação em ciências, particularmente na investigação em didáctica das ciências, havendo vários autores (Jiménez-Aleixandre & Díaz-de-Bustamante, 2003; Orange, 2003; Simmoneaux, 2003; Clément *et al.*, 2004; Erduran *et al.*, 2004) a aplicar diferentes modelos teóricos. Clément e colegas (2004) referem que os trabalhos europeus se têm debruçado essencialmente no modelo de Toulmin (1958) que assenta em quatro componentes:

- *Dados*, que são os factos que vão fundamentar uma declaração;
- *Declarações*, ou enunciados que permitem estabelecer a validade, podendo ser uma hipótese, uma conclusão ou uma oposição a outra declaração;
- *Justificações*, ou seja, aquilo que justifica a relação entre os dados e as declarações;
- *Apoios*, que são os conhecimentos teóricos que fundamentam as justificações.

Além destes quatro componentes, tem sido também referida a *refutação* (Simmoneaux, 2003; Erduran *et al.*, 2004) que explicita as condições em função das quais uma declaração não será verdadeira; e ainda a *restrição* (Simmoneaux, 2003) que consiste no limite da veracidade de uma declaração. Estes dois componentes são característicos de argumentações complexas (Simmoneaux, 2003).

Várias dificuldades têm sido associadas ao modelo de Toulmin (1958). Orange (2003) aponta a dificuldade de configurar os raciocínios pelo absurdo e a dificuldade de decidir o que se salienta de um dado ou de uma justificação quando os dois possuem o mesmo grau de generalidade.

Simmoneaux (2003) aponta como falhas ao modelo de Toulmin, o facto de não considerar as operações epistémicas ou a influência da cultura escolar sobre os argumentos produzidos. Para a autora este modelo não é pertinente para melhorar a argumentação em debates sobre “questões socialmente vivas”, como é o caso da Educação Sexual.

Clément e colegas (2004), consideram marcante a obra de Perelman (1974), a qual considera que a demonstração se mune de provas analíticas para certificar a verdade com base em premissas; enquanto que a

argumentação pretende persuadir ou convencer a partir de argumentos muito fortes, sem necessitar de se fundamentar em verdades demonstradas, mas constituindo-se antes em opiniões ou juízos de valor. Estes autores têm vindo a destacar a importância do trabalho de Plantin (1990), o qual contorna esta oposição ao incluir a demonstração científica num dos tipos de argumentação.

Plantin (1990) estipula cinco tipos e argumentos:

- i) a lógica formal, ou lógica matemática, que define verdades a partir de premissas;
- ii) a lógica científica que remete para a epistemologia da ciências experimentais e que se fundamenta num raciocínio hipotético-dedutivo, incluindo observações, experiências, estabelecimento de modelos, etc.;
- iii) a lógica não formal, que reconsidera argumentos já definidos por Perelman (autoridade, sobre a pessoa, pela força, pelo exemplo, pela generalização, pelo conformismo, etc.), ou seja, constituem formas de calar o auditório sem se basear numa lógica formal ou num raciocínio hipotético-dedutivo;
- iv) a retórica, recorrendo a métodos argumentativos (por exemplo, um tom de voz crescente ou decrescente, assim como começar e terminar com os argumentos mais fortes) tendo em mente a eficácia do discurso com o intuito de influenciar ou convencer o público;
- v) os actos de linguagem, quando uma conclusão ou um juízo está presente na utilização de determinado vocábulo ou de uma expressão.

Plantin (1996) afirma que as tendências mais recentes de investigação em argumentação se dirigem para actos de linguagem, nomeadamente para a análise de diálogos. Considera diálogo argumentativo “*todo o discurso produzido num contexto de debate orientado por uma questão*” (p.29) e diz que esta é a definição que melhor se adapta ao trabalho empírico sobre argumentação.

Plantin (1996) estabelece quatro fases para o diálogo argumentativo:

- i) Primeira fase: uma proposição, em que a argumentação surge numa situação de diálogo iniciada por reflexões e em que o locutor apresenta o seu ponto de vista, partindo do princípio de que o mesmo será aceite;
- ii) Segunda fase: uma oposição, se a proposição lançada expõe o locutor ou proponente à incompreensão ou contestação do seu interlocutor ou oponente, o qual se pode exprimir por meio de interrogações que podem ir desde a dúvida até à rejeição;
- iii) Terceira fase: uma questão, que ponha em causa a proposição incitando a continuidade do debate;
- iv) Quarta fase: os argumentos, que permitem a cada interveniente defender o seu ponto de vista e justificá-lo.

Com base nestas quatro fases, Clément e colegas (2004) analisaram, numa aula com crianças de 6 a 8 anos orientada por uma questão (“*Como é que os ovos de rãs se transformam em jovens rãs?*”), os momentos que correspondiam ou não a diálogos argumentativos. Constataram a existência de momentos bastantes ricos neste esquema de argumentação, estruturados a partir da questão lançada pelo professor. Os investigadores verificaram que o professor (ou orientador) teve um papel motor no desenrolar da argumentação dos alunos e que estes construíram os seus conceitos na linha do diálogo argumentativo.

Considerando a educação sexual uma “questão socialmente viva”, também nós organizámos um debate com professores do 1ºCEB, onde lançámos uma questão para suscitar o diálogo e fazer emergir proposições aptas a gerar oposições e onde moderámos os discursos para fazer ressaltar os argumentos a favor e os argumentos contra a educação sexual em meio escolar.

## **2. Metodologia**

A realização de um debate sobre educação sexual na infância teve como objectivo apurar a argumentação dos professores, quer para praticar a educação sexual em meio escolar, quer para a evitar. A concretização desta técnica foi consubstanciada pelo interesse de futuros professores de 1ºCEB, então alunos na instituição em que esta investigação decorreu.

O debate com vista à análise da argumentação, tem sido posto em prática em situações de aula por vários autores (Simonneaux, 2003; Orange, 2003; Clément, *et al.* 2004), como temos vindo a referir.

Simoneaux (2003) tem implementado o debate em sala de aula para despoletar argumentação sobre as «questões socialmente vivas», isto é, questões que provocam alguma controvérsia e polémica na sociedade. Considera-as *triplamente* vivas porque:

- suscitam debates durante a produção de saberes de referência;
- inserem-se no ambiente social e mediático e os actores da situação didáctica (alunos e professores) não lhes podem fugir;
- os professores muitas vezes não se sentem munidos para as abordar.

Julgando que estas justificações se aplicavam à educação sexual em Portugal, reforçaram a ideia de que o debate fazia todo o sentido.

Orange (2003) recorreu ao debate como estratégia pedagógica para abordagem da nutrição com alunos de 9 a 11 anos, também em contexto de sala de aula. Justifica que o debate serve para pôr em evidência as representações dos participantes (nesse caso alunos), os obstáculos e as rupturas necessárias, sendo a análise das interacções linguísticas feita em relação aos saberes e concepções manifestados.

Clément e colegas (2004), que analisaram uma aula sobre o desenvolvimento das rãs, com alunos de 6 a 8 anos, utilizaram uma pergunta de partida para suscitar o debate, salientando a ideia de Plantin (1996) de que é diálogo argumentativo todo o discurso proferido em contexto de debate orientado por uma questão.

Atendendo a que a segunda fase do diálogo argumentativo enunciada por Plantin (1996) é a oposição, para a organização do debate decidiu-se incluir equilibradamente professores com opiniões favoráveis à implementação da educação sexual e professores com opiniões contra, ambos os grupos capazes de defender veementemente os seus pontos de vista. Entendeu-se ser necessário o confronto de ideias para fortalecer a argumentação.

Para participar no debate convidaram-se 4 Professores de 1ºCEB e 4 Educadores de Infância, uma vez que a organização do mesmo era conjunta e ia de encontro aos interesses manifestados por alunos de ambos os cursos. Porém, para efeitos desta investigação interessou-nos apenas o grupo de professores de 1ºCEB.

Pretendendo um equilíbrio entre opiniões favoráveis e opiniões contra para conduzir o debate, seleccionámos dois elementos de cada, conhecendo-os à priori.

O debate ocorreu no auditório da instituição, onde os participantes e as moderadoras se dispuseram numa mesa em semi-círculo, frente à assembleia. Antes de se iniciar o debate expôs-se aos participantes a intenção de proceder a gravação áudio para efeitos de investigação, solicitação a que todos deram o seu consentimento.

Optou-se por estarem presentes duas moderadoras/investigadoras, tendo a uma a função de fazer as apresentações e ceder a palavra aos intervenientes, ao passo que a outra ia lançando as questões e escrevendo notas.

Para registar o debate utilizaram-se dois gravadores Philips Pocket Memo com cassetes de 60 minutos, que foram colocados em cima da mesa e activados imediatamente antes de iniciar as apresentações.

A questão enunciada para geradora do debate foi a seguinte:

*Porque é tão difícil implementar a educação sexual nas nossas escolas e jardins-de-infância?"*

Os dados audio-gravados foram posteriormente transcritos, utilizando um *kit* de transcrição apropriado para o efeito. Após a transcrição, fez-se a estabilização do texto com numeração automática das linhas, iniciando em cada página. Assim, os excertos que se encontram nos quadros, na secção dos resultados, obedecem a esta estabilização.

Foi feita uma análise de conteúdo utilizando o método de Harris (1952) também preconizado por Jacobi (1987, 1988) e ao qual Clément (2002) atribui boas potencialidades analíticas. Este método também é conhecido por método dos *termos pivot* e tem constituído uma boa ferramenta de análise do discurso (Maingueneau, 1991).

Clément (2002) estipula três fases iniciais deste método, as quais seguimos, e que são:

- 1) Sublinhar cada ocorrência do termo pivot em análise, bem como das suas reformulações, para obter uma listagem dos mesmos;
- 2) Analisar a frase ou parte da frase que contém esse termo pivot, para identificar os seus atributos, ou seja, para especificar o seu significado com base no contexto;
- 3) Procurar se outros termos possuem os mesmos atributos no texto.

A primeira fase começou por ser feita manualmente sublinhando os termos com marcadores de diferentes cores, tendo depois sido intensificada com recurso à função de localização do Word e posteriormente do programa NUD\*IST, versão 4.0.

Os critérios definidos para seleccionar os termos pivot em que a análise incidiu, assentaram nas ocorrências mais frequentes e ainda no facto de serem termos específicos para o tema da sexualidade. No início da apresentação dos resultados do debate exhibe-se uma tabela com a totalidade dos termos analisados.

A fim de compreender a evolução do debate e obter uma visão generalizada do seu decurso optou-se por representar graficamente as ocorrências dos termos pivot num gráfico de barras da nossa autoria e criado exclusivamente para este efeito.

Com base na análise das categorias emergentes e que reflectiram as concepções dos professores, passou-se depois para a identificação dos argumentos à luz das perspectivas teóricas acima referidas.

### 3. Resultados

Na Tabela 1 apresentam-se os termos que foram analisados, por ordem decrescente da sua ocorrência. O quadro seguinte evidencia a localização do termo “educação sexual” e das suas reformulações no texto transcrito, assim como o significado deduzido a partir do contexto, as categorias de concepções que daí emergiram e alguns exemplos elucidativos das categorias mais relevantes.

**Tabela 1: Ocorrências totais dos termos pivot mais frequentes no debate.**

Termo pivot	Nº de ocorrências (p+r=t)	Termo pivot	Nº de ocorrências (p+r=t)
Professor	73+24=97	Interesse	5+3=8
Alunos	39+48=87	Verdade	8+0=8
Família	28+53=81	À vontade	8+0=8
Escola	49+2=51	Reprodução	7+1=8
Educação sexual	16+11=27	Natural	7+0=7
Bebé	18+4=22	Lei	3+3=6
Sexualidade	15+3=18	Direito	6+0=6
Formação	16+0=16	Gravidez	6+0=6
Curiosidade	13+0=13	Saúde	5+0=5
Pesquisar	12+0=12	Homossexualidade	5+0=5
Programa	8+4=12	Tabu	5+0=5
Resposta	9+0=9	Valores	3+1=4
Sala de aula	8+0=8	Afectos	4+0=4

p = palavra; r = reformulações; t = total de ocorrências

Da observação da Tabela 1 destaca-se que os termos mais frequentemente pronunciados foram os relativos às pessoas: professor, alunos, família. Dada a extensão que os vinte e seis quadros ocupariam, e na impossibilidade de o fazer, optamos por apresentar apenas um exemplo, o do termo “educação sexual”.

Do Quadro 1 salienta-se que FA utilizou o termo “educação sexual” nove vezes, que associámos em três categorias de concepções: *questão delicada*, sendo por isso um assunto delicado e complicado ao qual a escola e os professores manifestam oposição; *desastre ou insucesso*, em que referiu um modelo posto em prática no estrangeiro como exemplo de insucesso; e *matéria*, que exige escolhas, ou seja que obriga os professores a tomarem posições. Interpreta-se que as duas primeiras concepções tendem a reflectir aspectos

negativos, surgindo a segunda como um argumento **pelo exemplo** para não abordar a ES. Da terceira categoria pode entender-se que, sendo matéria que exige escolhas, não é para abordar de modo isento.

**Quadro 1:** Ocorrências do termo pivot “**educação sexual**”, das suas reformulações e dos seus significados (deduzidos a partir do contexto)

	<b>educação sexual</b>	Reformulações	Significados a partir do contexto	
FA	educação sexual, 4 p.1: ln.33  p.2: ln.30 p.3: ln.1, 7	esta, 2 p.2: ln.4 p.3: ln.2 a, 1 p.2: ln.4 Implícito, 1 p.2: ln.31 nesta, 1 p.3: ln.1	Associado a: - <u>questão delicada</u> , 3 “nas escolas ainda estão de costas algo voltadas para, para <i>esta</i> questão. E estão porque <i>a</i> (p.2:ln.4, 4) questão é delicada ...” - <u>desastre /insucesso total em Inglaterra</u> , 3 “ <i>educação sexual</i> foi um desastre total. Julgo que ninguém de bom senso defenderá o (p.2: ln.30) projecto inglês que de certa forma foi adoptado cá. E foi um desastre total em boa ...” (p.2: ln.31) - <u>matéria</u> , 3 “Os professores de facto <i>nesta</i> (p.3: ln.1) <i>matéria</i> não podem ser neutrais, porque têm que ... <i>esta</i> matéria exige escolhas.” (p.3: ln.2)	
	4	5		9
AM	educação sexual, 3 p.11: ln.3, 5, 10	isso, 1 p.11: ln.11	Associado a: - <u>pouca experiência</u> , 1 “... <i>experiência</i> que é muito pouca em termos de <i>educação sexual</i> .” (p.11: ln.3) - <u>não à vontade</u> , 1 “Primeiro porque não me sinto muito à vontade em dar <i>educação sexual</i> na minha escola, ...” (p.11: ln.5) - <u>não atrever</u> , 1 “... <i>não</i> conheci os pais e o meio o suficiente para me atrever a dar <i>educação sexual</i> na escola.” (p.11: ln.10) - <u>começar na família</u> , 1 “... <i>isso</i> deve partir da família, ...” (p.11: ln.11)	
	3	1		4
IC	educação sexual, 7 p.4: ln.17  p.22: ln.17  p.37: ln.28, 29  p.38: ln.24  p.39: ln.14,17	o, 1 p.39: ln.14	Associado a: - <u>aborto devido à falta de</u> , 1 “...e que a questão do aborto se põe, muitas vezes, por falta de <i>educação sexual</i> .” (p.4: ln.17) - <u>formação</u> , 1 “Portanto se fosse, então não havia formação ao longo da vida. Saíamos formados com tudo ali. E agora quero isto e agora quero aquilo. De facto não é assim, não é?, e ... e não é assim para a <i>educação sexual</i> e não é assim para nada!” (p.22: ln.17) - <u>questão de dar ou não dar</u> , 3 “Mas penso que essa questão de dou <i>educação sexual</i> , não dou (p.37: ln.28) <i>educação sexual</i> , não se coloca. Não se coloca a questão de ensino a ler, ...” (p.37: ln.29) - <u>momento para abordar</u> , 3 “... a <i>educação sexual</i> não escolhes o momento para o tratar, ...” (p.39: ln.14, 14)	
	7	1		8
IP	educação sexual, 2 p.8: ln.33 p.20: ln.16	(implícito), 2 p.20: ln.16,17  isso, 1 p.20: ln.18 essas coisas, 1 p.20: ln.18	Associado a: - <u>trabalho específico (mestrado)</u> , 1 “... o meu trabalho é mais específico sobre a ... <i>educação sexual</i> no 1º ...” (p.8: ln.33) - <u>não é complicado</u> , 1 “... a <i>educação sexual</i> não é um bicho de sete cabeças.” (p.20: ln.16) - <u>currículo ou programa legislado</u> , 4 “Faz parte e está (p.20: ln.16) legislado, faz parte do currículo, há por, portanto o programa do estudo do meio há uma (p.20: ln.17) parte onde se foca <i>isso</i> precisamente, <i>essas coisas</i> vão ser faladas.” (p.20: ln.18, 18)	
	2	4		6
	16	11		27

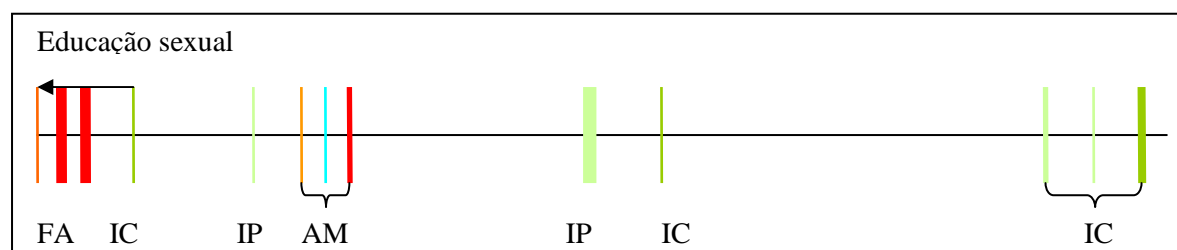
Nota: p. = página; ln. = linha

AM usou o termo quatro vezes (Quadro 1), notando-se em três delas um sentimento de **insegurança pessoal** (*pouca experiência*, *não à vontade* e *não atrever*) impeditivo da abordagem do tema; e na restante a concepção da responsabilidade da *família*.

De IC (Quadro 1), que proferiu o termo oito vezes, destacam-se duas categorias de concepções que foram a *questão de dar ou não dar*, que parece revelar um argumento de **igualdade** na medida em que se não questiona para outros temas também não o fará para este, e *momento de abordar* que remete para um argumento de **transversalidade** e/ou onnipresença da ES, pois afirmando que não escolhe nem estipula o momento de abordar parece considerar que o tema poderá ser abordado em qualquer ocasião, quer seja inerente a conteúdos curriculares quer seja despoletado espontaneamente por alguma situação.

IP refere-se a educação sexual seis vezes (Quadro1), sendo quatro associadas à existência de legislação e/ou programa concernente à abordagem da ES. Numa outra categoria unitária ocorre que não é complicado. Assim, entende-se que esta professora apresenta argumentos **legais** para justificar uma opinião favorável à abordagem da ES em contexto escolar.

A representação gráfica da sequência das intervenções dos quatro participantes no debate é exemplificada aqui pela representação do termo “educação sexual” (Figura 1).



**Figura 1.** Representação gráfica da sequência das intervenções dos 4 convidados do debate, no que respeita ao termo pivot “Educação Sexual”.

— Contra; — não assumidamente contra mas com subterfúgios; — relato de situações; — a favor mas inseguro ou sentindo falta de algo; — a favor contestando o sistema ou o que outros disseram; — a favor.

A representação gráfica dos vinte e seis termos permitiu-nos constatar que:

- os termos relativos às pessoas (professor, alunos e família) foram os mais frequentes, seguindo-se o termo escola;
- o orador FA só interveio até cerca de metade do debate, tendo-se retirado nesse momento, e a interveniente AM além de ter sido a última a tomar a palavra foi a que o fez com menor frequência;
- FA manteve, ao longo de toda a sua intervenção, um ponto de vista caracterizado por oposição à ES (cores vermelho e laranja);
- AM foi mudando de uma posição pouco favorável (cor vermelho) e de evitação (cor laranja) para uma opinião mais favorável no final do debate (cor verde claro), embora sempre acompanhada de insegurança (cor azul turquesa);
- IC manifestou-se favorável à ES (cor verde claro) contestando outras opiniões e o estado do sistema educativo em relação a este tema (cor verde lima);
- IP foi tendo uma intervenção ao longo do debate em que se mostrou favorável (cor verde claro), relatou situações da sua prática pedagógica (amarelo<sup>1</sup>) e também se revelou contestatária nalguns momentos (cor verde lima).

<sup>1</sup> Embora o relato de situações (cor amarelo) não conste neste gráfico respeitante ao termo “educação sexual” aparece em vários dos restantes.



Relativamente ao tipo de argumentos apresentados, numa categorização emergente e geral, notou-se a expressão de argumentos contra a educação sexual em meio escolar por FA; argumentos não assumidamente contra mas de evitação por parte de AM; e de argumentos favoráveis apresentados por IC e IP. A tipologia de argumentos conhecidos na literatura (Plantin, 1990; 1996) permitiram especificar esta categorização emergente. Assim:

- A argumentação de FA caracterizou-se essencialmente por argumentos de **autoridade** para as famílias e de **restrição** ou limitação da acção do professor, remetendo-o ao **conformismo** com as normas sociais, o que foi notório na análise de vários termos. Do termo “educação sexual” transpareceu a argumentação **pelo exemplo** negativo e alguma argumentação **retórica** que perpassou através de uma atitude conselheira perante o auditório, mas vazia de fundamentos.
- A argumentação de AM assentou sobretudo no **exemplo** de experiências pessoais decorrentes das suas relações familiares, tendo dado apenas um exemplo proveniente da sua prática profissional no final do debate. Como neste exemplo admitiu a intervenção do professor em substituição da família para a resolução de problemas, os dados sugerem assim uma argumentação do tipo **causa e consequência**, em que a abordagem da educação sexual na escola surge em consequência ou para resolução de uma situação causal. O sentimento de falta de à vontade foi o argumento apresentado para justificar a não abordagem, sendo teoricamente um argumento de **causalidade** ou de **causa justificativa**.
- A argumentação de IC, professora com experiência pedagógica em ES, começou por revelar contestação ou oposição ao primeiro participante (indicado pela seta no gráfico da Figura 1). Apresentou argumentos de **autoridade**, mas em sentido diferente de FA, ou seja, argumentou pela autoridade para a acção do professor, a qual é concedida pela lei, pelo que é também um argumento **legal**. Também argumentou pelo **exemplo**, mas positivo, sendo decorrente da sua prática pedagógica. Defendeu ainda a naturalidade, ou **natureza das coisas**, nas atitudes face ao tema.
- A argumentação de IP, que também tinha experiência pedagógica em matéria de educação sexual, assentou no exemplo positivo e fundamentou-se em argumentos **legais** e de **autoridade** conferida ao professor, o que identificámos no uso dos termos educação sexual, programa/*curriculum*, lei e direito. A estes últimos termos associou ainda o argumento de **obrigatoriedade**. No seu discurso também estiveram presentes argumentos de **lógica científica** a favor da ES, associados ao uso dos termos reprodução e saúde. O argumento de **naturalidade** também foi por si defendido, como sendo uma característica da curiosidade das crianças e como característica da forma de abordagem da educação sexual.

#### 4. Discussão e Conclusões

A realização do debate permitiu estabelecer um padrão de argumentos a favor ou contra a educação sexual. No meio desta dicotomia encontraram-se ainda argumentos que caracterizam uma postura de evitação da abordagem do tema. A análise aprofundada da argumentação permitiu seleccionar perspectivas teóricas que estabelecem tipologias de argumentos, onde a que mais parece adequar-se aos nossos dados é a de Plantin (1990; 1996), uma vez que o debate se caracterizou essencialmente por discursos argumentativos e breves momentos de diálogo argumentativo.

Com a concretização do debate foi possível confrontar participantes com opiniões favoráveis e participantes com opiniões contra a ES, tal como se pretendia. Entendemos que foi este equilíbrio de

posições e ainda a imagem sócio-profissional dos participantes (perante um auditório de futuros professores) que os dotou de autoconfiança e que facilitou a expressão dos seus argumentos. Em termos de equilíbrio de posições, como tínhamos um professor contra e uma professora com uma posição de evitação, ambos sabiam que ao apresentar o seu ponto de vista, embora a maioria discordasse, tinham sempre ali alguém em quem se apoiar.

Do mesmo modo, as duas professoras a favor, mesmo que as suas opiniões fossem contestadas também tinham a noção de que pelo menos mais uma pessoa partilhava das suas opiniões, o que reforçava o seu poder de argumentação. Para além deste equilíbrio, também sabíamos que os participantes eram todos pessoas capazes de fazer valer as suas argumentações, tendo este sido um dos critérios que definimos para os seleccionar. Todavia, como o convidado que se revelou contra a ES teve de se ausentar antes do final do debate e como se observou mudança de opinião da participante com postura de evitação, de uma argumentação assente na responsabilidade da família e em experiências pessoais de índole familiar para uma argumentação assente na acção do professor em substituição da família para resolução de problemas das crianças baseada num exemplo de prática profissional, supomos que tal mudança pode ter ficado a dever-se ao desequilíbrio de posições desencadeada pela saída do primeiro interveniente. Porém, também não podemos descurar o efeito convincente das participantes a favor da ES sobre a participante com postura de evitação, uma vez que essa é a essência da arte de argumentar – convencer.

Na argumentação contra a ES encontrámos argumentos sobre a pessoa, associados sobretudo ao termo professor, e argumentos de autoridade, associados essencialmente aos termos família, educação sexual e lei. Quando FA se dirigiu ao auditório e reforçou que os professores não podem “atropelar os valores das famílias”, que “a ES não pode ser abordada tipo cabide” e que os professores não estão preparados para a abordar, assim como não se sentem à vontade, assistimos à **argumentação sobre a pessoa**, pois na perspectiva de Plantin (1996) este tipo de argumentação caracteriza-se por pôr em causa a legitimidade de uma conduta (a prática pedagógica da ES) aludindo a características pessoais para as refutar (falta de preparação e de à vontade dos professores).

A **argumentação de autoridade** foi usada de diferentes formas: por exemplo, em referência ao projecto inglês insucesso, e a Tony Blair, que funcionou como interlocutor autorizado e sobre o qual o participante se apoiou para justificar a sua opinião, verifica-se a **autoridade citada**, pois como diz Plantin (1996) “*citar de maneira exacta os locutores é reportar a verdade*” (p.89); ao criticar a legislação sobre a ES, dizendo que muitas vezes as ideias do legislador não correspondem aos ideais da população e que se houvesse um referendo tais documentos legais seriam derrotados, estamos presente o **ataque contra a autoridade** que Plantin (1996) inclui na **refutação dos argumentos de autoridade**.

Por outro lado, o professor contra a ES atribuiu a autoridade às famílias, o que se situa nas fontes autorizadas, mais propriamente nos **actores autoritários anónimos**, parecendo dotar assim esta instituição de poder de controlo sobre a prática pedagógica.

Também quando FA se dirigiu ao auditório numa atitude conselheira, cativando a sua atenção e argumentando pela interrogação, mas sem resposta, julgamos estar perante **argumentação retórica** que Plantin (1996) insere nos *enunciados comunitários*. Neste tipo de argumentação o autor inclui também os valores e os interesses, o que FA também defendeu para a parte das famílias dos alunos.

A participante que demonstrou uma postura de evitação (AM), teve uma argumentação em que foi notório, em primeiro lugar, o sentimento de insegurança pessoal, sublinhado pelas expressões não sentir à vontade e não conhecer bem os pais e o meio, e depois um desvio do tema da escola para a família. Aqui deduzimos existir **argumentação moral** (Plantin, 1996) em que a professora receia a retaliação da família dos seus alunos, a qual incumbe desta função educativa. Argumenta, assim, pela causa justificativa, ou **causalidade**, da sua não abordagem. Quando fundamenta a **argumentação no exemplo**, parece reforçar o desvio, na medida em que são *exemplos* das suas situações familiares pessoais. Todavia, isto pode ainda ser entendido como **argumentação pela analogia**, quando a professora afirma que se a criança perguntar o professor deve responder, da mesma forma que quando o seu filho perguntou ela o esclareceu.

No entanto, entendemos ser ainda uma **argumentação de restrição**, pois a defesa da abordagem da ES na escola parece condicionada a situações problemáticas **que** exijam resolução e **se** a família não for capaz e **se** o professor se sentir à vontade.

Os argumentos para a não consecução – sobre a pessoa, de autoridade e pelo exemplo – assentaram essencialmente na **lógica não formal** e na **retórica** (Plantin, 1990), pois não se baseiam em situações concretas que os provem ou demonstrem.

De acordo com a tipologia de Plantin (1996) as professoras favoráveis à ES também apresentaram argumentos de **autoridade citada**, mas em sentido diferente de FA, ou seja, argumentaram pela **autoridade de direito** que é concedida institucionalmente, através da legislação em vigor. Quando **argumentaram pelo exemplo**, foi positivo e baseado em situações de abordagens que já tinham concretizado em sala de aula. Ao apresentarem a **causa** justificativa da não abordagem, ou **causa das coisas**, foi para explicar por que motivo a maioria ou generalidade dos professores não pratica a ES, enquanto ao argumentarem **pela causa** se referiram à necessidade de dar resposta às necessidades e interesses das crianças. O que classificámos, no seu discurso, de **argumento de naturalidade** significa, na óptica de Plantin (1996), argumentação pela **natureza das coisas**, ou seja, para estas profissionais a sexualidade é natural, faz parte da natureza humana, logo isto é um argumento para a abordar.

Quando estas duas docentes argumentaram a favor da abordagem da reprodução em igualdade com as outras funções vitais e tendo como objectivo a saúde, pensamos que a esta argumentação está subjacente a **lógica científica** preconizada por Plantin (1990), já que assenta em observações e experiências a partir das quais desenvolvem um raciocínio hipotético-dedutivo.

Em suma, através de análise da argumentação em debate verificou-se que as duas professoras que já tinham concretizado a educação sexual apresentaram argumentos favoráveis à mesma e positivos face à

receptividade por parte da comunidade educativa, nomeadamente alunos e pais. Estes argumentos foram contrários aos apresentados pelos outros dois participantes, sem experiência pedagógica no domínio da educação sexual.

Os argumentos de autoridade e legalidade foram usados pelo professor contra a educação sexual, em defesa da família, e pelas professoras favoráveis à educação sexual em defesa dos professores. A argumentação pelo exemplo também foi utilizada por todos, mas com sentido negativo pelo professor que se opõem à educação sexual e com sentido positivo pelas professoras que já a tinham abordado.

### Referências Bibliográficas

- Clément, P. (2002). Methods to analyse argumentation in (more or less) scientific texts. An example : analysis of a text promoting Creationism. In *Acts of ESERA Summer school*, Lubjana, August de 2002.
- Clément, P., Héraud, J. & Errera, J. (2004). Paradoxe sémantique et argumentation – Analyse d’une séquence d’enseignement sur les grenouilles au cycle 2 (élèves de 6 à 8 ans). *ASTER* N° 38, pp. 123-149.
- Decreto-Lei n.º 259 / 2000 de 17 de Outubro. Diário da República, I Série n° 240, pp. 5784-5786.
- Erduran, S., Simon, S. & Osborne, J. (2004). TAPing into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin’s Argument Pattern for Studying Science Discourse. Wiley Periodicals, Inc. *Science Education* 88: pp. 915-933. (www.interscience.wiley.com)
- Harris Z.S. (1952). Discourse analysis. *Language*, 28
- Jacobi, D. (1987). *Images et discours de la vulgarisation scientifique*. Berne : Peter Lang.
- Jacobi, D. (1988). Notes sur les structures narratives dans un document destine à populariser une découverte scientifique. *Protée*, pp.107-117.
- Jiménez-Aleixandre, M.P. & Díaz-de-Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y Argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (3), pp. 359-378.
- Lei n.º 3 / 84 de 24 de Março. Diário da República, I Série n° 71, pp. 981-983.
- Lei n.º 46 / 86 de 14 de Outubro. Diário da República, I Série n°, pp. -.
- Lei n.º 120 / 99 de 11 de Agosto. Diário da República, I Série n° 186, pp. 5232-5234.
- Maingueneau, D.(1991). *L’analyse du discours. Introduction aux lectures de l’archive*. Paris: Hachette Supérieur.
- Milton, J. (2003). Primary School Sex Education Programs: views and experiences of teachers in four primary schools in Sydney, Australia. *Sex Education*, Vol 3, N° 3, pp. 241-256.
- Orange, C. (2003). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d’un débat sur la nutrition au cours moyen. *ASTER* N° 37, pp. 83-107.
- Perelman, C. (1974). *L’argumentation*. In Encyclopedia Universalis.
- Plantin, C. (1990). *Essais sur l’argumentation*. Paris : Kimé.
- Plantin, C. (1996). *L’argumentation*. Paris : Seuil, collection Mémo.
- Simmoneaux, L. (2003). L’argumentation dans les débats en classe sur une technoscience controversée. *ASTER* N° 37, pp. 189-214
- Toulmin, S. (1958). *Les usages de l’argumentation*. Paris: PUF.
- Vaz, J., Vilar, D., & Cardoso, S. (1996). *Educação sexual na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.